



Nicole Justen
Babette Mölders (Hrsg.)

Professionalisierung und Erwachsenenbildung

Selbstverständnis
Entwicklungslinien
Herausforderungen

Verlag Barbara Budrich



Professionalisierung und Erwachsenenbildung

Nicole Justen
Babette Mölders (Hrsg.)

Professionalisierung und Erwachsenenbildung

Selbstverständnis – Entwicklungslinien –
Herausforderungen

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2015

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Professorin Dr. Anne Schlüter zum 65. Geburtstag

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2015 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0720-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0865-9 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: www.lehfeldtmalerei.de

Lektorat: Dr. Mechthilde Vahsen, Düsseldorf; www.feedback-vahsen.de

Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau

Inhaltsverzeichnis

Babette Mölders und Nicole Justen

Einleitung.....7

Ekkehard Nuisl von Rein

Kompetenz in Erwachsenenbildung „ist Not“11

Wiltrud Gieseke

Professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung23

Christina Buschle und Rudolf Tippelt

Professionelle Erwachsenenbildner_innen – ein Beruf zwischen
Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz41

Julia Schütz und Dieter Nittel

„Werde, der Du bist“ – Selbstwirksamkeitserwartungen und
individuelle Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und
Erwachsenenbildnern59

Heide von Felden

Zum Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen der
Erwachsenenbildung in Hinsicht auf das berufliche Ziel
Personalentwicklung75

Nicole Justen

Biographieorientiertes Lernen im akademischen
Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines
professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der
Erwachsenenbildung?91

Rudolf Egger

Die Entwicklung erwachsenengerechter Lehrkompetenz an
Universitäten107

Ingrid Schöll

Führung unter den Bedingungen des Qualitätsmanagements 125

Sabine Schöb und Josef Schrader

Kollegiale Beratung – Reflexion pädagogischen Handelns auf Basis
von Videofallarbeit 137

Clinton Enoch und Steffi Robak

Transnationale Lernkulturen in kulturdifferenten Räumen..... 151

Ines Schell-Kiehl

Volksuniversitäten, ROC's und der offene Markt –
Erwachsenenbildung in den Niederlanden in Bewegung..... 163

Elke Gruber

Kompetent für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung –
Ergebnisse aus der Evaluationsstudie der Weiterbildungsakademie
Österreich (wba) 177

Autor_innen-Hinweise 189

Einleitung

Babette Mölders und Nicole Justen

Den vorliegenden Band „Professionalisierung und Erwachsenenbildung. Selbstverständnis – Entwicklungslinien – Herausforderungen“ widmen wir Anne Schlüter anlässlich ihres 65. Geburtstages. Wir möchten damit ihr Wirken in den verschiedensten Gegenstandsbereichen und ihren Beitrag zur Professionalitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung würdigen, den sie durch kontinuierliche Forschung und Lehre sowie durch die Betreuung von Qualifikationsarbeiten und viele Fachpublikationen geleistet hat.

Der Sammelband vereint Beiträge zum Thema der Professionalität, der Professionalisierung und des professionellen Selbstverständnisses in der Erwachsenenbildung. Welche Herausforderungen und Entwicklungslinien zeigen sich und welche Auswirkungen haben Entfaltungen in diesen Bereichen auf die Profession? Die Beiträge fokussieren diese Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven und bilden damit aktuelle Forschungen, Hypothesen und Statements aus der Profession ab.

Es wird Position bezogen dazu, welche Herausforderungen an die Profession gestellt sind, wenn diese im Zuge des Konzepts des lebenslangen Lernens, der Globalisierung und der verkürzten Halbwertszeit von Wissen bildungspolitisch dazu aufgefordert ist, Menschen in ihrer Partizipation an Gesellschaft und der Gestaltung ihrer Bildungs- und Berufsbiographien zu unterstützen. Welche Kompetenzen benötigen Erwachsenenbildner_innen, wie können diese sowohl im akademischen Professionalisierungsprozess, als auch in der beruflichen Praxis entwickelt werden? Welche Selbstwirksamkeitserwartungen haben Erwachsenenbildner_innen und wie steht es um die individuelle Professionalisierung? Mit welchem professionellen Selbstverständnis verlassen Absolvent_innen erwachsenenpädagogischer Studiengänge die Universitäten und was bedeuten Kompetenz- und Qualitätsdebatten für Führungskräfte innerhalb der Erwachsenenbildung? Wie muss die Erwachsenenbildung aufgestellt sein, um mit Globalisierungs- und Internationalisierungstendenzen adäquat umgehen zu können, und was bedeutet es grundlegend, wenn von der professionellen Entwicklung der Erwachsenenbildung die Rede ist? Der Erwachsenenbildung wird einiges zugemutet, aber auch zugetraut. Wie reagiert die Profession auf diese Zumutungen sowie Herausforderungen und was bedeutet das für ihr professionelles Selbstverständnis und ihre Professionalisierungsbewegungen? Die versammelten Beiträge regen auf der Grundlage von empirischem Material, hypothetischen Gedanken und theoretischen Auseinandersetzungen zum Nachdenken an.

Zu Beginn erfolgen eine Grundlegung des Themenspektrums und eine *historische Einordnung*. Ekkehard Nuissl von Rein diskutiert im ersten Beitrag die These „Kompetenz in Erwachsenenbildung ‚ist Not‘“. Er formuliert, dass Weiterbildung eine überaus relevante gesellschaftliche Aufgabe darstellt, was sich sowohl in politischen Programmen, als auch in Teilnahmezahlen an Weiterbildung widerspiegelt. In den Beschäftigungsverhältnissen der Weiterbildner_innen und ihrer gesellschaftlichen Anerkennung findet sich jedoch keine Entsprechung. Der Beitrag sucht eine Antwort auf die Frage, warum sich die Situation auf diese Weise darstellt.

Im Anschluss zeichnet Wiltrud Gieseke in ihrem Beitrag „Professionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung“ die einzelnen Phasen der Professionalisierung in der Erwachsenen- und Weiterbildung nach, um Entwicklungen, aber auch Widersprüche aufzuzeigen. Dabei fragt sie danach, welche Rolle die Verbände, der Staat oder auch die Erwachsenenbildner_innen selbst in Bezug auf angedachte strukturbildende Maßnahmen für die Erwachsenen- und Weiterbildung spielen und welche aktuellen Herausforderungen im Feld der Erwachsenen- und Weiterbildung bestehen.

In den nachfolgenden Beiträgen steht die Beschäftigung mit *Selbst- und Fremdbildern von Erwachsenenbildner_innen im Mittelpunkt*. Den Beginn macht der Beitrag von Rudolf Tippelt und Christina Buschle mit dem Titel „Professionelle Erwachsenenbildner_innen – ein Beruf zwischen Fremdanforderungen und reflexiver Kompetenz“. Die Autor_innen befassen sich mit der Professionalisierung des lehrenden und organisierenden Personals in der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund heterogener Anforderungen an den Beruf seitens der Teilnehmer_innen, Adressat_innen, der Institutionen und der Erwachsenenbildner_innen selbst aus einer neo-institutionalistischen und aus einer symbolisch-interaktionistischen Perspektive anhand empirischer Erkenntnisse. Im Folgenden präsentieren Julia Schütz und Dieter Nittel unter dem Titel „‚Werde, der Du bist‘ – Selbstwirksamkeitserwartungen und individuelle Professionalisierung von Erwachsenenbildnerinnen und Erwachsenenbildnern“ Ergebnisse empirischer Forschung zu beruflichen Selbstbeschreibungen pädagogisch Tätiger, welche zur Aufklärung des beruflichen Selbstverständnisses von Erwachsenenbildner_innen dienen. Der Fokus liegt auf Selbstwirksamkeitserwartungen der Erwachsenenbildner_innen, mit denen Prozesse der individuellen Professionalisierung angesprochen sind.

Weiterführend widmen sich die Autor_innen der folgenden Beiträge der *akademischen Professionalisierung von Erwachsenenbildner_innen*. Heide von Felden thematisiert in ihrem Beitrag „Zum Selbstverständnis von Absolventinnen und Absolventen der Erwachsenenbildung in Hinsicht auf das berufliche Ziel Personalentwicklung“ das zunehmende Interesse von Absolvent_innen der Erwachsenenbildung am Bereich Personalentwicklung in Unternehmen als gewünschtes Berufsfeld. Die Autorin beleuchtet dazu das Selbstverständnis von Absolvent_innen des Studiengangs „Lebenslanges

Lernen und Medienbildung“ in Hinsicht auf den beruflichen Bereich Personalentwicklung anhand erster Ergebnisse einer Absolvent_innen-Studie.

Anschließend diskutiert Nicole Justen unter dem Titel „Biographieorientiertes Lernen im akademischen Professionalisierungsprozess. Ein Impuls für die Anregung eines professionellen Selbstverständnisses bei Studierenden der Erwachsenenbildung?“ die Frage, ob biographieorientiertes Lernen während des Studiums der Erwachsenenbildung zur Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses der Studierenden beitragen kann. Dabei richtet sich der Blick insbesondere auf den Übergang von den Diplom- zu den Bachelor- und Masterstudiengängen. Rudolf Egger legt in seinem Beitrag den Fokus auf „Die Entwicklung erwachsenengerechter Lehrkompetenz an Universitäten“. Dabei nimmt der Autor einen Vergleich zwischen den Bereichen Hochschule und Erwachsenenbildung vor und thematisiert u. a. das Verhältnis von Lehre und Forschung. Er fokussiert die Frage, wie Lehrende durch die Hochschule auf verschiedenen Handlungsebenen in der Entwicklung ihrer Lehrkompetenz unterstützt werden können und betrachtet universitäre Lehre im Hinblick auf das zugrunde liegende erwachsenenbildnerische Selbstverständnis.

Die Autor_innen der nachfolgenden Beiträge behandeln Fragen nach der Professionalität und Professionalisierung aus der Perspektive von *Handlungsfeldern der Erwachsenenbildung*.

Ingrid Schöll befasst sich in ihrem Beitrag „Führung unter den Bedingungen des Qualitätsmanagements“ mit den erforderlichen organisatorischen Maßnahmen im Prozess der Einführung eines Qualitätsmanagementsystems in der öffentlich verantworteten Weiterbildung sowie mit der Frage, welche Auswirkungen die verbindlich vorgeschriebene Einführung eines solchen Qualitätsmanagementsystems auf das professionelle Selbstverständnis und die Führungsgrundsätze einer Weiterbildungseinrichtung entfalten kann.

Josef Schrader und Sabine Schöb arbeiten in ihrem Beitrag „Kollegiale Beratung – Reflexion pädagogischen Handelns auf Basis von Videofallarbeit“ heraus, wie Videofallarbeit zur Umsetzung des Konzepts der kollegialen Beratung herangezogen werden kann und welche Entwicklungen in Bezug auf die Reflexion pädagogischen Handelns bei den teilnehmenden Pädagog_innen mithilfe dieser Arbeitsweise möglich sind.

Last but not least greifen die Autor_innen der sich anschließenden Beiträge Themen auf, die den Blick über den Tellerrand der deutschen Erwachsenenbildung ermöglichen. Es geht darin um die Perspektiven auf *Internationalität und transnationale Lernkulturen*.

Clinton Enoch und Steffi Robak diskutieren „Transnationale Lernkulturen in kulturdifferenten Räumen“. Sie erarbeiten in ihrem Beitrag einen konzeptionell-theoretischen Entwurf, um Lernkulturanalysen unter transnationaler Perspektive forschungsmethodologisch zu entwickeln und exemplarische Analysen in Bezug auf Bildungsmanagement in Unternehmen darzustellen. In diesem Zuge analysieren sie zudem die Auswirkungen von transnationalen

Lernkulturen auf das betriebliche Bildungsmanagement und damit auf das professionelle Selbstverständnis der agierenden Akteur_innen in diesem Feld.

Ines Schell-Kiehl zeigt in ihrem Beitrag „Volksuniversitäten, ROC's und der offene Markt – Erwachsenenbildung in den Niederlanden in Bewegung“ die Entwicklung der Erwachsenenbildungslandschaft in den Niederlanden im Hinblick auf einen kulturellen Austausch auf. Die Autorin greift zur Veranschaulichung der niederländischen Erwachsenenbildungs- und Angebotsstrukturen ein Praxisbeispiel heraus und geht anhand dessen auf Konsequenzen in Bezug auf die auszuübende Tätigkeit, die Ausbildung sowie die weitergehende Professionalisierung der in der Erwachsenenbildung tätigen Dozent_innen ein.

Elke Gruber thematisiert in ihrem Beitrag „Kompetent für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – Ergebnisse aus der Evaluationsstudie der Weiterbildungsakademie Österreich (wba)“ die Entwicklung der beruflichen Professionalität auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich anhand der Erkenntnisse aus der Evaluation der Weiterbildungsakademie Österreich, die sich zu einem national und international beachteten Modell der Validierung und Zertifizierung (beruflicher) Kompetenzen entwickelt hat und Impulse für die internationale Entwicklung der Professionalisierungsbestrebungen liefern kann.

Der vorliegende Sammelband dokumentiert mit den Beiträgen aus unterschiedlichen Perspektiven sowohl die Vielfalt und Heterogenität der Möglichkeiten, sich mit dem Thema der Professionalität in und für die Erwachsenenbildung/Weiterbildung auseinanderzusetzen, als auch die verschiedenen Ebenen und Felder innerhalb der Profession, in denen Wissenschaft und Praxis sich um Professionalisierung, Professionalität und das professionelle Selbstverständnis der Disziplin bemühen. Eine solche Bandbreite an Ein- und Ausblicken zum Thema ist nicht ohne die entsprechenden Fachexpert_innen denkbar. In diesem Sinne danken die Herausgeberinnen den beteiligten Autor_innen für ihre jeweilige Expertise.

Im Namen aller geht die Widmung dieses Bandes mit herzlichem Dank für Schaffen und Wirken zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung an Professorin Dr. Anne Schlüter.

Kompetenz in Erwachsenenbildung „ist Not“

Ekkehard Nuisl von Rein

Weiterbildung ist heute eine wichtige gesellschaftliche Aufgabe. Dies betonen nicht nur politische Programme (auch wenn es meist bei Proklamationen bleibt, selten Taten folgen), dies belegen auch die Daten zur Teilnahme an Weiterbildung. Die Arbeit, Weiterbildung „herzustellen“ in Management, Lehre, Beratung, Betreuung und vielem mehr, sollte entsprechend wichtig und wertgeschätzt sein. Das ist sie aber nicht: „Weiterbildner_in“ gehört zu den schlecht bezahlten, unsicheren und wenig angesehenen Berufen mit geringen Aufstiegsmöglichkeiten. Trotz jahrzehntelanger praktischer, politischer und wissenschaftlicher Bemühungen hat sich daran nur wenig geändert. Dieser Beitrag stellt die Frage, warum das so sein könnte, und findet eine paradox anmutende Antwort, wobei nicht alles hier Behauptete empirisch belegt ist. Gorch Fock hatte damals gesagt: „Schifffahrt ist Not“, nicht nur „tut Not“ – im Original hat das die doppelte Bedeutung: Weiterbildung und Weiterbildner_innen sind notwendig, zugleich aber sind sie in Not.

1 Der enge personelle Kern

Erwachsenenbildung findet heutzutage überall statt, in der einen oder anderen Form. Das gilt umso mehr, als Erwachsenenbildung anders als früher weniger als Lehr-Lern-Prozess verstanden wird denn als Lernprozess. Und darüber hinaus mit dem „informellen Lernen“ jedwede bildungsrelevante Aktivität Eingang in die Kategorie der Erwachsenenbildung gefunden hat.

„Überall“ bedeutet: in allen gesellschaftlichen Bereichen, zu allen denkbaren Gelegenheiten, in allen Altersgruppen und allen sozialen Kontexten. Erwachsene lernen in der Familie, im Betrieb, im sozialen Umfeld, sie lernen bei Reisen, in Ferien und Konferenzen, sie lernen beim Surfen im Internet und beim Fernsehen. Erwachsene lernen mit diesem erweiterten Begriff (der auch das „akzidentielle“, also das ganz unbeabsichtigte Lernen einschließt) immer und überall.

Es kann gesagt werden, dass Erwachsenenbildung (oder Weiterbildung) die umfassendste Bildungsaktivität von Menschen bezeichnet; das „Lebenslange Lernen“ (ganz gegen die Bedeutung des Begriffs vielfach synonym mit Erwachsenenbildung gebraucht) ist nicht nur „lebenslang“ oder „lebensbegleitend“, sondern auch „lebensbreit“ – es findet in allen Bereichen des Lebens statt. Manche meinen, es sei auch „lebenstief“, weil es in besonderer

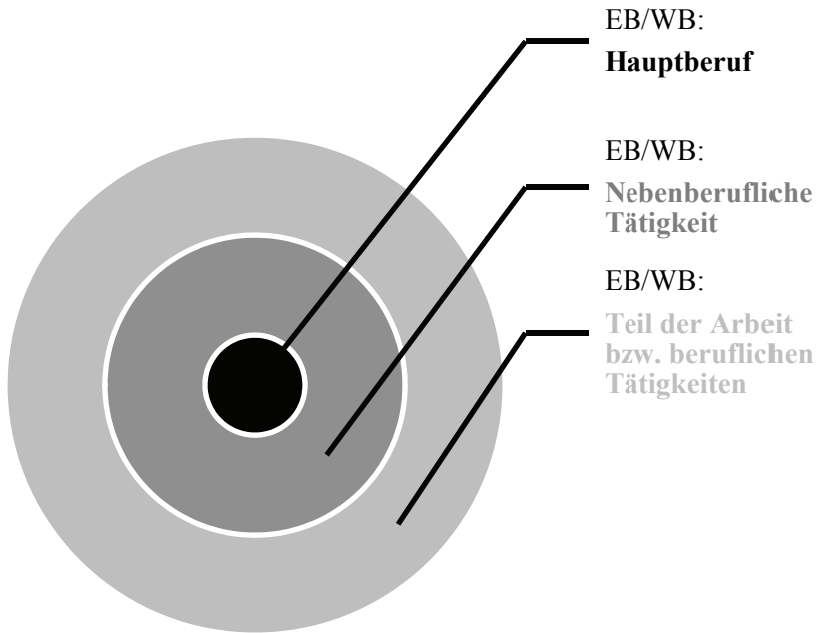
Weise auch die Emotionen, Motive und Lebensperspektiven der Menschen betrifft.

Man möchte meinen, dass angesichts dieser großen Bedeutung von Erwachsenenbildung die Personen, die für das Lernen Erwachsener arbeiten, und ihre Tätigkeit in hohem Maße wertgeschätzt werden. Dies ist leider nicht der Fall. Der Begriff des „Prekären“, also der Existenz an der untersten Grenze des noch Möglichen, wird im Bildungsbereich nur für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung (eine Teilgruppe von ihnen) gebraucht, und die Berufsbezeichnung „Erwachsenenbildner_in“ ist noch und immer wieder erklärungsbedürftig; nur selten finden sich Personen außerhalb des engeren Bildungsbereiches, die mit diesem Begriff etwas anfangen können. Einige wichtige Elemente einer Profession – wie Berufsbild und Berufsorganisation – existieren in Deutschland faktisch für Personal in der Erwachsenenbildung nicht.

Vielfach werden die Personen, die Erwachsenenbildung betreiben, in Form von konzentrischen Kreisen geordnet, die „hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter“ (HPM), so ein in den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts gängiger Begriff (Tietgens – Blätter zur Berufskunde 1967), sind dabei im innersten Kreis, im zweiten Kreis diejenigen, die nebenberuflich für Erwachsene lehren, und im dritten Kreis diejenigen, die auch – neben vielen anderen Tätigkeiten – erwachsenenbildnerisch tätig sind. Diese Darstellung hat etwas für sich: Sie bezeichnet die Bedeutung von Erwachsenenbildung für das Leben und den Lebensunterhalt derjenigen, die das Lernen der Erwachsenen unterstützen.

In Sachen Professionalität wird in der Regel der innerste Kreis angesprochen, diejenigen, die nur mit Erwachsenenbildung ihren Lebensunterhalt verdienen. Ihr Einkommen wird analysiert, ihre sozialen Verhältnisse werden betrachtet, ihre Ausbildungswege und ihre Kompetenzen unter die Lupe genommen (und ihr Selbstverständnis untersucht (vgl. BMBF 2005)). Es handelt sich – in Deutschland – um geschätzt etwa achtzigtausend Menschen, die an und in – geschätzt – gut zwanzigtausend Institutionen der Erwachsenenbildung arbeiten. So weit, so gut – eine verhältnismäßig kleine Gruppe (0,1 % der Bevölkerung), die den in Bezug auf Teilnahmezahlen und Finanzen größten Bildungsbereich in Deutschland gestaltet. Wie gesagt, Weiterbildung ist unstrittig gesellschaftlich und politisch und für das Leben der Menschen wichtig.

Abbildung 1: Konzentrische Kreise



Quelle: Eigene Darstellung

Im Unterschied zu anderen kleinen, aber feinen Berufsgruppen wie Professor_innen und Ärzt_innen jedoch ist der Zugang zu dieser Gruppe relativ unbeschränkt (im Wortsinn: ohne Schranken). Nur für kleine Teilbereiche (etwa das Nachholen von Schulabschlüssen) gibt es Zugangsvoraussetzungen, ansonsten ist der Zugang formal frei: Jeder und jede kann Erwachsenenbildner_in werden. Angesichts der geringen Attraktivität der Tätigkeit ist der Ansturm jedoch überschaubar. Vielleicht liegt bereits in diesem freien Zugang ein Problem gesellschaftlicher Anerkennung – es kann nicht bedeutsam sein, was im Prinzip für alle erreichbar ist.

Andererseits gibt es durchaus Vorstellungen darüber, wie erlernt werden kann (und erlernt werden soll), was als Erwachsenenbildner_in zu tun ist. Lernen in der Praxis, Fortbildung und akademische Ausbildung sind die drei wichtigsten vorgeschlagenen (und realisierten) Wege zum Erwerb von Kompetenzen als Weiterbildner_in (vgl. Kraft/Seitter/Kollewe 2009). Die akademische Ausbildung, das Diplom bzw. heute der Master in Erwachsenenbildung, wurde in Deutschland in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts mit

großem Enthusiasmus eingeführt, etwa in einem Studiengang mit zehn Professor_innen an der Universität Bremen. Seitdem ist eher ein Rückschritt zu verzeichnen, viele Weiterbildungsstudiengänge wurden „kombiniert“ (etwa mit Medien oder Beratung); der Bremer Studiengang besteht praktisch nicht mehr. Das hat viele Gründe, einer davon ist sicherlich, dass die Einmündung in das entsprechende Tätigkeitsfeld der Erwachsenenbildung eine solche Ausbildung gar nicht voraussetzt. In Ländern wie Polen und Rumänien sind bereits eingeführte Erwachsenenbildungsstudiengänge wieder beendet worden, weil es am entsprechenden Pendant auf dem Arbeitsmarkt fehlt und das Interesse von Studierenden daran daher außerordentlich gering ist.

2 Die Breite der Tätigkeiten

Das Spektrum der Tätigkeiten dieser „Kerngruppe“ der Erwachsenenbildner_innen ist außerordentlich groß – von Management über Lehre hin zur Beratung; entsprechend existieren auch elaborierte Kataloge erforderlicher Kompetenzen zur Ausübung dieser Tätigkeit (vgl. Research voor Beleid 2010). Die meisten dieser Kataloge sind so differenziert, dass eine Person, die über sie alle verfügt, kaum vorstellbar ist. In der Praxis ist dies auch Realität: Je nach Schwerpunkt werden unterschiedliche Tätigkeiten und unterschiedliche Kompetenzen kombiniert; Management und Planung oder Lehre und Beratung oder Konzeptentwicklung und Medien.

Die Breite der möglichen Tätigkeiten in der Erwachsenenbildung birgt die Gefahr, dass ihr Kern undeutlich wird. Im Kern der Erwachsenenbildung befindet sich das Lernen der Erwachsenen, die „eigentliche“ Aufgabe der Weiterbildner_innen ist es, dieses zu unterstützen und zu befördern. Die anderen Tätigkeiten (wie etwa das Management der Bildungseinrichtungen) sind notwendige Bedingungen, um die Strukturen aufrecht zu erhalten, nicht jedoch hinreichend, ihnen Sinn zu geben. Das ist schwer im Bewusstsein zu halten, wenn diese anderen Tätigkeiten dominieren; und das ist bei den Personen, die sich im „innersten Kreis“ der Beschäftigten befinden, vielfach der Fall.

Vielleicht liegt es an der Breite der Tätigkeiten, dass ein mögliches Berufsbild undeutlich und vernebelt ist. Das zeigt sich schon an den Begriffen für die Tätigkeit: von Seminarleiter_in über Dozent_in bis zu Lehrkraft, von HPM über Lernbegleiter_in bis zu Moderator_in, von Facilitator (nach dem englisch-spanischen „facilitator“, Ermöglicher_in) über Coach bis zu Lernmanager_in – eine bunte Mischung. Einiges in diesem Begriffswirrwarr ist allerdings auch den flüchtigen Paradigmen der Disziplin geschuldet, die seit nunmehr zwanzig Jahren mehr das Lernen als das Lehren im Auge hat (oder das zumindest behauptet; letztlich sind nach wie vor die meisten Beiträge

solche, welche die Lehre verbessern wollen). Die Leichtigkeit, mit der in diesem Feld neue Berufsbezeichnungen nicht nur erfunden werden, sondern auch Verbreitung finden, kennzeichnet die Heterogenität und Fragilität der Erwachsenenbildung in ihrem Kern.

Als ich die Leitung der Hamburger Volkshochschule (eine große Weiterbildungseinrichtung mit etwa dreihundert Beschäftigten) übernahm, erfuhr ich von dem Brauch, dass der Direktor nicht nur zu „managen“, sondern in jedem Semester auch einen Kurs zu geben habe. Ein organisationsinterner Versuch, die „eigentliche“ Aufgabe auch in Managementfunktionen bewusst zu halten. Letztlich eine Maßnahme, das Spannungsverhältnis der Tätigkeiten innerhalb der Organisation zu empfinden.

Auch in anderen Berufen besteht eine Breite der Tätigkeiten, bei Selbstständigen ohnehin, aber auch in komplexeren abhängigen Arbeitsplätzen. Doch selten ist diese Breite unhierarchisiert, ohne Prioritäten, die sich aus dem Ziel der Organisation oder der Tätigkeit ableiten. In Weiterbildungseinrichtungen aber gewinnt man manchmal den Eindruck, dass dies so ist. Die Einrichtungen sind, auch wenn sie nur der Weiterbildung verpflichtet sind, sehr heterogen und dokumentieren die mögliche Spannbreite dessen, was unter Erwachsenenbildung verstanden werden kann. Im Volkshochschulbereich etwa (einer der organisatorischen Sektoren in der Weiterbildung) dauerte es etwa dreißig Jahre, bis das Profilpapier der späten 1970er Jahre aktualisiert und angenommen werden konnte, so verschieden waren und sind die Einrichtungen.

Die Personengruppe, die in diesen höchst unterschiedlichen Weiterbildungseinrichtungen hauptberuflich tätig ist, ähnelt sich vor allem in einem: Sie ist weniger lehrend tätig als vielmehr planend und organisierend. Lehre lässt sich zielgerichteter, kompetenter und direkter von Menschen realisieren, die zum jeweiligen Gegenstand (etwa eine Sprache) kompetent sind. Das Pädagogisch-Didaktische, die „eigentliche“ Aufgabe der Erwachsenenbildung, ist damit immer wieder in Gefahr, zwischen zwei Stühlen durchzufallen: dem Organisatorisch-Planenden der Hauptberuflichen und dem Fachlich-Stoffbezogenen der (meist nebenberuflichen) Lehrkräfte. Seit Jahrzehnten wird immer wieder versucht, diesen strukturellen Spagat mit Ansätzen und Programmen zu überbrücken, die auf minimale Standards pädagogischer Kompetenzen zielen (ein neues Projekt dazu ist im DIE gestartet: KRETA), mit unterschiedlichem Erfolg. Der strukturelle Spagat bedeutet ja schließlich nichts anderes, als dass in den zentralen Einrichtungen der Weiterbildung immer wieder um die „eigentliche“ Aufgabe und ihre personelle Umsetzung gerungen werden muss.

3 Heterogene Einrichtungen und Angebote

Die Heterogenität der Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist geradezu sprichwörtlich. Wer würde vermuten, dass es sich bei einer Sprachschule, etwa Berlitz, einer Volkshochschule, dem betrieblichen Weiterbildungszentrum von Daimler-Benz und dem Kulturzentrum einer Großstadt um Einrichtungen des gleichen Bereiches mit der gleichen Aufgabe handelt, der Bildung Erwachsener? Bereits der Versuch, die schiere Zahl der Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland festzustellen, erforderte ein Forschungsprojekt mittlerer Dauer (vgl. Dietrich/Schade/Behrendsdorf 2008), das im Ergebnis dennoch zu ergänzenden Schätzungen gezwungen war.

Die gesellschaftliche Identität eines Bereiches, eines Berufes und einer Aufgabe beruht auch auf der Wiedererkennbarkeit der Organisationen, die dazu entstanden sind. Schulen und Hochschulen, Arzt- und Rechtsanwaltspraxen, Einkaufszentren und Theater sind solche Einrichtungen, die bei aller Unterschiedlichkeit mit klaren gemeinsamen Merkmalen verbunden werden. Gewiss, dies hängt auch damit zusammen, dass jeder Mensch irgendwann und irgendwie mit solchen Organisationen und Institutionen zu tun hat und hatte. Andererseits: Die Beteiligungsquoten sagen aus, dass heute die Hälfte der Bevölkerung an Weiterbildung teilnimmt – so ganz unbekannt sind die entsprechenden Einrichtungen also nicht.

In den vergangenen zwei Jahrzehnten sind vermehrt Fragen der Organisation von Weiterbildungseinrichtungen angesprochen und bearbeitet worden; Management allgemein, Public Relation, Qualitätsmanagement, Corporate Identity und vieles mehr. Ziel war es, die einzelnen Einrichtungen und deren Arbeit zu entwickeln, um sie auf dem „Weiterbildungsmarkt“ besser zu positionieren. Die Heterogenität im Feld hat sich dadurch eher noch vergrößert. Dies drückt sich auch in den unterschiedlichen Bezeichnungen aus, welche für die Organisationen der Weiterbildung verwendet werden, wie Schule, Akademie, Institut oder Zentrum. „Begriffe sind Fenster“, heißt ein Buch von Rolf Arnold (2015), sie gehen in ganz unterschiedliche Himmelsrichtungen auf.

Aber auch das, was in den und durch die Weiterbildungsorganisationen getan wird, lässt sich schwer fassen. Es ist der ganze Bereich der „non-formalen Bildung“ und noch mehr als das. Eine Sache dadurch zu benennen, dass man sie negativ von anderen Sachen (formale und informelle Bildung) abgrenzt, bedeutet immer, dass sie eigentlich nicht positiv zu definieren ist. Seminare, Kurse, Lesungen, Führungen etc. in den unterschiedlichsten Zeit- und Organisationsformen, mit und ohne Abschluss, offen zugänglich oder geschlossen – all dies ist „non-formale Bildung“. Identitätsbildend ist das nicht, und vergleicht man es mit den Jahrgangsklassen in den Schulen oder den Semestern der Hochschulen, so fällt die geringe Form und Struktur von

Weiterbildungsangeboten noch deutlicher auf. Die Schwäche der Erkennbarkeit und Identität hat jedoch auch eine für die Weiterbildung wichtige Stärke: die Passgenauigkeit zu den Bedürfnissen und Lernmöglichkeiten erwachsener Menschen.

4 Weiterbildung an anderem Ort

Nun findet Erwachsenen- und Weiterbildung aber auch an anderen Orten, in anderen Organisationen und Kontexten als denen der gut zwanzigtausend Weiterbildungseinrichtungen statt. Erwachsenenbildung findet letztlich überall statt, also nicht nur im „Bildungsbereich“, sondern in allen gesellschaftlichen Bereichen, in der Landwirtschaft, der Industrie, dem Militär, dem Sport, der öffentlichen Verwaltung, in Wohlfahrtsverbänden, in Museen und Theatern und Bibliotheken. Einige dieser Bereiche haben eigene Bildungssysteme aufgebaut, die systematisch zu Abschlüssen führen, andere bieten ein eher lockeres Netz von Weiterbildungsmöglichkeiten. Nimmt man das informelle Lernen hinzu, in dem letztlich ohne lehrendes Gegenüber gelernt wird, kommen Internet, Konferenzen, Medien wie Bücher, Zeitungen und Fernsehen und viele andere Orte hinzu. Erwachsenen- und Weiterbildung ist ubiquitär.

Ebenso ubiquitär sind die Personen, die Erwachsenenbildung betreiben – nicht im informellen Lernen, sondern in allen Arten und Formen des non-formalen Lernens. Es sind Meister_innen in Betrieben, die Um- und Anlernprozesse anleiten und selbst weiterlernen. Es sind die „Guides“ in Museen, die Erwachsenengruppen durch die Exponate führen. Es sind die Sportler_innen und Funktionär_innen, die im Rahmen der Trainer_innenausbildung mitwirken. Es sind die Organisationsberater_innen, die im Rahmen des Prozesses der Organisationsentwicklung Beschäftigtengruppen schulen.

Kurz: Es sind ungeheuer viele Menschen, die sich auf die eine oder andere Weise erwachsenenbildnerisch betätigen. Menschen aus unterschiedlichsten Berufen, mit unterschiedlichen Interessen, Vorkenntnissen und Methoden. Vor allem auch genuin pädagogischen Methoden. Das steht für sie jedoch nicht im Vordergrund. Im Vordergrund stehen zwei andere Dinge: zum einen das Ziel der Organisation, in der und für die sie arbeiten, zum anderen die eigene Kompetenz, die es zu vermitteln gilt.

Das Ziel dieser Organisationen ist kein erwachsenenpädagogisches Ziel, jedenfalls in der Regel nicht (bei Museen etwa sind die Dinge komplexer). Das Ziel besteht in einem guten Leistungs- oder Breitensport, in erhöhter Wohlfahrt, in größerer Arbeitseffektivität und -effizienz, in reibungsloseren Arbeitsabläufen und vielem mehr. Das Lernen der Menschen ist nicht das Ziel, sondern das Mittel zum Zweck eines anderen, nicht pädagogischen Zieles. Diesem Ziel wird das Mittel untergeordnet, die Vermittlungstätigkeit

hat daher eine nachgeordnete Wertigkeit. Natürlich unterliegt auch die Lehrtätigkeit einer Leistungsevaluation, etwa im Betrieb: Sind die Teilnehmer_innen an Seminaren im Anschluss daran eher in der Lage, die anstehenden Aufgaben zu bewältigen, ist dabei die Frage.

Hier hat auch die heutige „Outcome“-Orientierung in der Beurteilung von Lernprozessen, festgemacht in den Kompetenzmodellen, ihre Wurzel. So einleuchtend die Kompetenzorientierung im Hinblick auf die Entwicklung von Menschen zu Persönlichkeiten klingt, so wenig hebt sie letztlich darauf ab; es geht um Kompetenzen in funktionalen und zielorientierten Kontexten. Dies kann mit den (Lern-)Interessen der Menschen zusammenfallen, muss es aber nicht. Wichtig an dieser Stelle ist es, festzuhalten: Es sind selten pädagogische Ziele, welche mit erwachsenenpädagogischen Tätigkeiten außerhalb des Kernbereiches der Weiterbildung verfolgt werden.

Der zweite Punkt ist die eigene Kompetenz, die es zu vermitteln gilt. Das erfolgt zwar auch in Bildungseinrichtungen über die vielen nebenberuflichen Lehrkräfte, dort aber im Kontext des organisationalen Zieles der Bildung. In den anderen Bereichen, in denen Erwachsenenbildung stattfindet, steht die fachliche und sachliche Kompetenz im Mittelpunkt. Im Grunde ist dies meist so wie bei den „Hochschullehrer_innen“; sie beziehen ihr Ansehen nicht aus der Denomination als „Lehrer_in“, sondern als Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Und sie definieren sich nicht über ihre Lehrtätigkeit, sondern über ihre Leistungen und Erfolge als Wissenschaftler_innen – jedenfalls in der Regel. Daraus beziehen sie schließlich auch hauptsächlich Status und Anerkennung – bis hin zu heutigen Evaluations- und Akkreditierungsregelungen. So gibt es an den Hochschulen z. B. Mediziner_innen, Ingenieur_innen, Jurist_innen, Soziolog_innen, Biolog_innen und vieles mehr, aber kaum Lehrer_innen im eigenen Selbstverständnis und in der Außensicht. Die Geschichte der Hochschuldidaktik und ihrer Geschichte an den deutschen Hochschulen bietet da ein eindrucksvolles Bild.

Ähnlich ist das mit denjenigen, die ihre eigene fachliche und sachliche Kompetenz vermitteln wollen und sollen in anderen gesellschaftlichen Bereichen. Auch ein/e Meister_in im Handwerk, der/die hauptsächlich Lehrlinge ausbildet, sieht sich nicht als Lehrer_in. Er/sie ist Handwerksmeister_in. Organisationsberater_innen, die im Rahmen eines OE-Prozesses selbst Seminare veranstalten, bleiben Organisationsberater_innen. Nicht das Lernen der teilnehmenden Beschäftigten steht für sie im Mittelpunkt, sondern deren Aktivitäten im kommenden Prozess der Organisationsentwicklung.

Beide Faktoren – die organisationalen Ziele und die Fachorientierung der erwachsenenbildnerisch Tätigen – führen strukturell zu einer nachgeordneten Platzierung alles dessen, was im Kern Erwachsenenbildung ist: das Lernen Erwachsener.

5 Berufsidentität und Erwachsenenbildung

Nun geht es immer dann, wenn von Beruf und Profession die Rede ist, ja nicht nur um Strukturen und Organisationen, sondern vor allem um die Menschen, die damit zu tun haben. Anne Schlüter hat mit ihrem biographischen Ansatz immer wieder daran gearbeitet, wie Menschen mit solchen Vorgaben umgehen, dort hineinwachsen oder sie auch verändern (vgl. bspw. Schlüter 2002). Um dies hier klarzumachen: es geht um die Frage, wie man dazu kommt, als Erwachsenenbildner oder –bildnerin oder aber nur erwachsenenbildnerisch tätig zu werden.

Früher – in Zeiten der Vollbeschäftigung – war die Entscheidung für eine Tätigkeit in der Erwachsenenbildung meist eine Gewissenssache und hing mit persönlichen Werten zusammen. Mit Menschen umgehen, zur Bildung von Menschen beitragen – ein humaner und positiv besetzter Wert. Für diese Werte nahm man auch eine Beschäftigung in Kauf, die wenig Karrieremöglichkeiten und Einkommensversprechen aufwies. Werte für das eigene Tun waren vor einigen Dekaden individuell und gesellschaftlich auch höher gewichtet. Mit der Verschlechterung auf dem Arbeitsmarkt wurden auch andere Motive wirksam. Im innersten Kreis der Profession befinden sich nicht mehr nur „Gesinnungstäter_innen“, vielleicht nicht einmal mehr hauptsächlich. Professionalisierung im Sinne von Kompetenzentwicklung und Mindeststandards erwachsenenpädagogischen Know-hows werden seltener als zwanghaftes „Prokrustesbett“ empfunden, sondern als normale Grundlage einer normalen Arbeit. Dies gilt eingeschränkt auch für die nebenberuflichen Lehrkräfte der Weiterbildungseinrichtungen, die für die Lernenden recht eigentlich die Einrichtung selbst verkörpern („Für die Teilnehmer sind wir die VHS“, Harmeier 2010). Fortbildung in Organisations- und Fachfragen für die hauptberuflichen und in pädagogischen Fragen für die nebenberuflichen Mitarbeiter_innen trifft auf zunehmende Akzeptanz.

Differenzierter stellt sich dies dar für diejenigen, die in anderen als Weiterbildungseinrichtungen faktisch Erwachsenenbildung betreiben. Da die Wahrnehmung, dass die Vermittlung der eigenen Kompetenz faktisch Erwachsenenbildung ist, im Zielkorridor der „anderen“ Organisation aufgeht, besteht wenig Bedürfnis, sich „erwachsenenpädagogisch“ zu qualifizieren. Falls Schwierigkeiten in der Lehre auftreten, bei der Vermittlung, genügt eine fallbezogene Lösung, die – wenn sie wissenschaftlich unterlegt werden soll – eher auf Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Neurowissenschaften oder Arbeiten der eigenen Disziplin (wie in der Kunstgeschichte zum „Handbuch der Kulturvermittlung“ etc.) zurückgreift. Hier hat die geringe Kohärenz der wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Erwachsenenbildung beschäftigen, eine erkennbare Entsprechung im Feld der Praxis.

Die Sozialisation in einem anderen Beruf als dem des Erwachsenenbildners ergibt keine Affinität zu dessen Paradigmen. Und die Prioritäten sind eindeutig: Man wird in der Kompetenz als Fachmann oder Fachfrau nicht hinterfragt, nur weil es nicht gelingt, diese Kompetenz an andere zu vermitteln. Letztlich bestimmt das Hineinwachsen in eine professionelle Identität auch die Erkenntnis von Defiziten und anzustrebenden Lösungen. Zusätzliche Fähigkeiten wie diejenige der Vermittlung der eigenen Kompetenz sind hinreichend, aber nicht notwendig – um diesen logischen Satz einmal umzudrehen. Sie tangieren das eigene Selbstbewusstsein nur wenig.

6 Paradoxien der Profession

So kommt es, dass Erwachsenenbildung, obwohl das am weitesten verbreitete und am engsten mit dem gesellschaftlichen Leben verbundene Bildungsgeschehen, doch nicht zur sozialen und individuellen Identität derjenigen wird, die sie betreiben. Die bildungspolitischen (moralischen) Appelle des Lebenslangen Lernens, die sich ja vor allem an die Erwachsenen richten, haben nur eine geringe lehrseitige Entsprechung.

Die Darstellung der erwachsenenpädagogisch Tätigen in den drei konzentrischen Kreisen trifft gewiss die Realität, allerdings mit einer etwas anderen Konnotation als gemeinhin gedacht. Man wird sich die Kreise dreidimensional denken müssen, nicht nur – wie bisher – mit der Erwachsenenbildung in der Mitte. Erwachsenenbildung hat fachliche, organisatorische und didaktische Dimensionen, diese sind als dritte Dimension hinzuzufügen.

Dann wird deutlich, dass das Pädagogische, die Lehre selbst, die „eigentliche Aufgabe“, nicht wirklich im Zentrum steht – es sind eher fachliche und organisatorische Dimensionen. Es kann ja sein, dass die intensive Beschäftigung der Wissenschaft von der Erwachsenenbildung mit dem Lernen und Lehren von Erwachsenen die personale Struktur des Feldes nur stellenweise berührt. Und dass deshalb das Verständnis von „Erwachsenenbildung“ und der eigenen Identität bei den Tätigen nur wenig entwickelt ist und in den jeweiligen Kontexten aufgeht, in denen Erwachsenenbildung geschieht.

Literatur

- Alfänger, Julia/Cywinski, Robert/Elias, Arne (2014): Einkommensverhältnisse, Tätigkeiten und Selbstwahrnehmungen des Weiterbildungspersonals im Wandel. In: DIE (Hrsg.): Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2014. Bielefeld: Bertelsmann, S. 69–79.
- BMBF (Hrsg.) (2005): Berufliche und soziale Lage von Lehrenden in der Weiterbildung. Kerpen: WSF.